

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão*

Maria Figueiredo**

Joana Campos***

Helena Luís****

138

*CESC, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

** Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação,
Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

*** CIES, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto de
Ciências do Trabalho e Empresa, Lisboa, Portugal

**** Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém,
Portugal

RESUMO

Neste artigo analisa-se o estado actual da representação do conhecimento profissional específico, sustentador e legitimador do exercício da docência. Discute-se num primeiro momento a sua natureza e construção social e histórica e algumas das ambiguidades decorrentes da dispersão dos referenciais do seu reconhecimento social. Problematizam-se, a partir desse quadro, alguns factores que influenciam a representação dominante desse saber, nomeadamente apresentando dados de pesquisas de doutoramento em curso, desenvolvidas pelas autoras em universidades de Portugal e Espanha. Essas pesquisas incidem sobre (1) o estudo do lugar atribuído à produção de conhecimento através da investigação, em programas de formação inicial, e características de que se reveste o conhecimento produzido nesse âmbito (2) a análise de dimensões da representação social que o reflectem e se traduzem,

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

entre outros aspectos, nos formatos particulares da certificação para a docência, aqui referenciados ao caso português e (3) o estudo da percepção da construção do conhecimento profissional de docentes e futuros docentes envolvidos em processos formativos centrados na reflexão sobre as práticas e em práticas supervisivas. O conhecimento profissional docente constitui-se hoje como uma área de pesquisa relevante, particularmente na ressignificação da profissionalidade docente face ao universo de complexidade e heterogeneidade que caracteriza as sociedades que escola e professores são supostos servir.

Palavras –chave:

Profissionalidade; conhecimento profissional docente; pesquisa na formação; certificação profissional; supervisão; reflexividade.

A abordagem da especificidade do saber próprio e necessário ao desempenho dos professores requer que situemos a actividade de *ensinar* no quadro conceptual que a distingue no conjunto actual das actividades sociais. Fruto e parte de um processo de desenvolvimento profissional dos docentes, de natureza sócio-histórica, complexo e marcado por avanços e recuos (Nóvoa, 1989), de que aqui não iremos ocupar-nos, a noção de *ensinar*, que consubstancia a actividade do professor, sofre os efeitos de considerável sobreposição semântica, atribuindo-se ao conceito de *ensinar* significados diversos, associados às próprias dinâmicas sociais que marcam a relação da escola com a sociedade que serve e a cujos cidadãos se espera que proporcione a educação de qualidade de que cada vez mais todos necessitam.

Uma das dificuldades de análise relativas à especificidade do saber docente refere-se justamente à ambiguidade do estatuto da docência no quadro

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

sociológico de categorização das actividades: se por um lado há dimensões que o aproximam do estatuto pleno de actividade *profissional*, por outro, muitos circunstancialismos sócio-históricos, enquadradores do exercício e evolução da actividade docente, o remetem para caracterizadores de *funcionarização* ou o associam a representações *tecnicistas* ou *praticistas* da acção de ensinar.

140

Que é ensinar? A natureza da função docente

Simplificando um processo histórico muitíssimo mais complexo (Nóvoa, 1989; 1995a e b), podemos situar historicamente a função de ensinar face a um duplo referencial: por um lado, a origem da actividade de ensinar associa-se ao *pedagogo*, o escravo que, na Grécia Antiga conquistada pelos Romanos, era encarregado de *ensinar* os filhos dos vencedores, isto é, “*conduzir* as crianças ao conhecimento e à cultura”. Etimologicamente, *pedagogo* é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paidos* – ao conhecimento. Numa outra linha de evolução histórico-social, o acto de *ensinar* institui-se, sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, associado ao acto de *tornar público* um saber que apenas alguns possuem, e que os discípulos procuram receber, ouvir, reproduzir – único modo de aceder a esse saber, restrito e precioso.

Estas duas linhas genéricas evoluíram e complexificaram-se em múltiplas direcções na modernidade, mas continuam a constituir os dois grandes referentes de base, aparentemente contraditórios, do entendimento da acção de *ensinar*, contradição para a qual a realidade das sociedades desenvolvidas do tempo actual e futuro, reclamam, na nossa perspectiva, uma síntese dialéctica que supere a dicotomia instalada.

Reafirma-se, neste texto, a perspectiva defendida por Roldão (2006) segundo a qual o entendimento da função do professor – *ensinar* – como a distribuição e transmissão de um saber restrito foi relevantíssima num determinado tempo

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

histórico, que todavia já passou. O que continua a justificar, nos dias de hoje, ou até a acentuar, a necessidade social da actividade de *ensinar* por parte dos professores é que eles se constituem como indispensáveis porque são – ou devem ser – aqueles que se especializam na função de *fazer com que* outros (que hoje são *todos* os cidadãos) *aprendam* um saber que socialmente se considera que lhes é necessário – saber corporizado no conceito de *currículo* enquanto conjunto de saberes cuja apropriação, num dado tempo e contexto, é socialmente reconhecida como necessária (Gaspar e Roldão, 2007). Por isso e para isso se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX a *escola*, como *instituição curricular pública*, organizadora da passagem do *currículo*, esse corpo de saberes tidos como socialmente necessários quer à integração social quer ao desenvolvimento dos grupos e indivíduos. Por isso e para isso são necessários *profissionais de ensino* que o *saibam* fazer – os professores.

No plano sócio-histórico, destacam-se duas dimensões relevantes para a análise do conhecimento profissional docente: por um lado, importa ter em conta que a afirmação dos professores como grupo socialmente distinto e reconhecido relaciona-se, de forma muito próxima, com a afirmação social e institucional da escola como agência pública de educação e ensino, ao longo dos séculos XIX e XX; por outro, a legitimação da função social da docência, como a de qualquer outra actividade que se considere profissional, depende do grau e visibilidade da sua sustentação num saber específico, reconhecido socialmente como necessário ao exercício dessa mesma actividade.

O saber dos professores – a questão do conhecimento profissional

É face ao exercício dessa função matricial do professorado – a função de *ensinar* que assumimos na sua versão de *acção especializada de fazer com que alguém aprenda alguma coisa* (Roldão, 2005) que urge analisar o saber específico que ela requer, nos contextos diferenciados, complexos e variáveis da escola nas sociedades actuais.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Num artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (Roldão, 2007) procurámos identificar alguns caracterizadores ou geradores da especificidade desse saber. Essa tentativa, que aqui retomaremos brevemente, implica uma desconstrução crítica de algumas das crenças que se enraizaram na representação do saber específico do professor (Goodson, 2008).

142

A conflitualidade dos pressupostos desse saber é atravessada por algumas contradições correlativas da ambiguidade que rodeia o conceito de ensinar. Assim, uma leitura de ensinar na versão acima descrita, associada a *passar um saber que se possui*, coloca no centro do saber docente o domínio do conhecimento formalizado, conteudinal, que é objecto dessa transmissão. Já o outro significado, associado ao conceito de ensinar como acção especializada de *promover a aprendizagem e apropriação de saberes por outros*, desloca o centro da função para a acção adequada ao aprendente e ilumina a necessidade de um saber compósito e complexo (Roldão, 2007) que articula e integra uma variedade de saberes e lhes dá sentido ao transformá-los em *acto*¹ face a cada situação de ensino concreta.

Sobre a natureza e complexidade deste saber se têm debruçado numerosos teóricos que configuram diversas leituras (Montero, 2005; Tardif, 2000). Destacam-se, neste conjunto de perspectivas, duas linhas preponderantes nas duas últimas décadas: a de Lee Shulman, adoptando uma *perspectiva analítica* do conhecimento docente (1987, 2004) através da clarificação das componentes que constituem esse saber: conhecimento do conteúdo ou disciplinar (subject knowledge matter), conhecimento pedagógico de conteúdo (pedagogical content matter) e conhecimento curricular (curricular knowledge); e a de Donald Schön (1987)², que vem sendo central na valorização da prática

¹ Existe um certo paralelismo entre o *acto pedagógico* e o *acto médico*: em ambos os múltiplos e diversos saberes que integram o conhecimento necessário ao exercício se operacionalizam num acto, único e singular na sua especificidade.

² Recorde-se que a teorização de Schön se dirigiu ao estudo da reflexividade e construção de conhecimento dos práticos de varias profissões – músico, arquitecto, docente.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

como fonte de acção reflexiva pelo profissional, reflexão essa que origina a produção de saber, com base no conceito de reflexividade por ele teorizado, visão que sustenta as concepções que agrupamos sob a designação de *epistemologia da prática*.

O modo como estas teorizações são apropriadas no discurso político, no senso comum dos professores e nas próprias práticas de formação traduz frequentemente um conjunto de simplificações e até distorções – aspecto associado à própria fragilidade de conhecimento teórico da grupo profissional. Entre essas simplificações e aproximações ao senso comum pode situar-se o conceito teórico poderoso de *reflexividade* (Schön, 1987; Alarcão, 2001a) muitas vezes abordada e referenciada como a mera discussão ou partilha quotidiana de preocupações dos professores, sem acréscimo de esforço analítico, assumida como o comportamento “natural” dos professores. Noutra vertente, a epistemologia da prática, quando simplificada, assume para os professores o sentido de um reforço do entendimento da função docente como uma função prática, centrada no agir e por isso avessa a dimensões de teorização tidas como desnecessárias ao bom desempenho de um professor, se conotado com um desempenho essencialmente prático.

Gera-se assim um conjunto de equívocos em torno da relação da função docente com o saber específico do professor que desejavelmente a identifica e legitima, causando uma deriva negativa na afirmação de um estatuto de profissionalidade plena.³

Em trabalhos anteriores, vimos analisando estas linhas de leitura da especificidade do saber em função da particular complexidade da acção de ensinar (Roldão, 2007) - tendo estabelecido um quadro de análise centrado

³ Profissionalidade é aqui entendida no sentido de categoria sociológica de análise. Considera-se uma actividade como profissão quando integra, entre outros caracterizadores, funções sociais específicas, requer conhecimento legitimador e se exerce com ampla margem de autonomia, regulada por uma comunidade de pares.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

num conjunto de geradores de especificidade do conhecimento docente de que retomamos aqui os seguintes:

-*natureza compósita*, visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em acções:

-*capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir;

-*natureza mobilizadora e interrogativa*, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da acção, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento;

-*meta-análise* porque tal conhecimento, compósito e questionante, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes;

-*comunicabilidade e circulação* que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar.

Estas categorias servirão de suporte a algumas das análises desenvolvidas mais adiante, resultantes de um conjunto de pesquisas de doutoramento desenvolvidas por três das autoras deste artigo, que partilham a orientação da outra investigadora-autora, num trabalho de pesquisa colaborativo em torno do eixo do *conhecimento profissional* dos professores.

No quadro actual de discussão desta temática – conhecimento profissional, profissionalidade docente e problemas actuais da formação de professores – Ivor Goodson (2008) dá um importante contributo para a clarificação do conhecimento específico do profissional de ensino. Analisando a evolução histórica recente da formação de docentes, Goodson acentua que a universitarização da formação constituiu um passo importante no desenvolvimento profissional dos docentes, pela introdução e valoração assumida da dimensão teorizadora. Mas ficou prisioneira da compartimentação disciplinar e do correlativo distanciamento das práticas, próprios da instituição

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

universitária. Por sua vez, e em contra-ciclo, o endeusamento não analítico da prática como fonte de saber do professor, a partir da simplificação das teorizações associadas à epistemologia da prática, foi oportunisticamente associado a políticas redutoras e economicistas por parte de alguns sistemas ⁴ que deslocaram a formação de professores para as escolas, desligando-a da formação universitária e da dimensão teórica.

145

Este processo complexo vem contribuindo, na perspectiva de Goodson, para esvaziar a formação de professores da sua dimensão intelectual e cultural, reforçando a tendência praticista e técnica da representação do trabalho do professor, cuja profissionalidade sai diminuída do interior desses movimentos que o proletarizam e transformam em sujeito passivo face aos poderes vários, nomeadamente políticos, que o pressionam.

A investigação universitária desenvolvida em colaboração com os docentes e escolas, movimento de que se esperaria uma transformação da cultura investigativa docente, deriva, em muitos casos, para este enfoque na prática *per se*, patente no praticismo de grande parte da psquisa colaborativa entre universidades e docentes das escolas, facto que Goodson critica nos seguintes termos:

Embora acredite que o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e reflectirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática, não creio que uma focalização estreita da colaboração investigativa na referida prática – uma panaceia politicamente popular no momento actual – nos leve muito longe. (...) A educação é muito mais que uma questão prática. A prática constitui muito mais que um

⁴ Goodson refere-se em particular à orientação para a redução da componente de formação universitária dos professores, em favor da formação, muito mais barata, feita nas escolas, política adoptada, por exemplo, no Reino Unido. Esta tendência utiliza demagogicamente, segundo Goodson, de forma perversa e não científica, as teorizações sobre a epistemologia da prática e sobre a escola como contexto de trabalho formativo dos seus actores.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

conjunto de actos técnicos que os professores realizam na sala de aula. (...). Deveria ser possível, em síntese, desenvolver uma abordagem mais geral (na pesquisa) às dinâmicas colaborativas (...). Esta focalização mais dilatada poderá (...) permitir aos professores assumirem mais autoridade e controlo no âmbito da investigação colaborativa (...). Acredito que esta estratégia de desenvolver a colaboração e reinscrever a missão teórica já está em andamento (Goodson, 2008, pp. 45-48).

146

A dimensão da teorização e análise parecem assim dever retomar centralidade no desenvolvimento profissional dos professores. Carlos Marcelo (2009) recorre ao conceito de *perito* para distinguir o profissional mais experiente e sabedor face ao principiante, numa perspectiva de desenvolvimento profissional sustentado no domínio do respectivo conhecimento específico. O que distingue o professor *perito* não é, no seu entender, apenas a quantidade de anos de experiência prática, mas o grau de conhecimento e destreza, e a capacidade de analisar e reorientar a própria acção. Entre as várias características que Marcelo atribui a este conhecimento profissional associado à *perícia*, salienta-se a representação abstracta e multi-referenciada dos problemas: “o *perito* recorre a uma estrutura abstracta do problema e utiliza uma grande variedade de problemas guardados na memória (...) os principiantes deixam-se influenciar pelo conteúdo concreto do problema” (Marcelo, 2009, p. 14).

É, pois, na interface da prática reflexiva efectiva e da competência teorizadora que se jogam os desafios relativos ao reforço do conhecimento profissional dos docentes, quer pela integração adequada das diversas componentes analisadas por Shulman, quer na competência reflexiva sustentada em, e geradora de, saber, defendida por Schön, quer na dimensão investigativa e teorizadora que tornem o professor um *perito* na linha de Marcelo, e um

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

intelectual da acção e, por isso, um actor mais competente pela pesquisa e (re)orientação da sua prática, como sustenta Goodson.

A formação dos professores, a montante, e as formas da acreditação dessas formações para o acesso à profissão, a jusante, constituem evidências importantes das tensões que atravessam o campo, no plano da representação social da acção docente, interna e externa ao próprio grupo dos que a desempenham. Por outro lado, a afirmação de Canário (2005) de que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor” remete-nos para o conceito de desenvolvimento profissional ao longo da vida e para a importância dos contextos de trabalho e suas culturas na construção e modelação do saber dos profissionais e da forma como são compreendidos e valorados.

Na discussão das múltiplas dimensões da problemática do conhecimento profissional cujo quadro conceptual vimos referenciando, convocamos um conjunto de pesquisas em curso relacionadas com esta problemática, no âmbito de programas de doutoramento em duas universidades portuguesas e uma espanhola, em que três das autoras estão envolvidas e que constituem as secções seguintes:

- Uma análise dos currículos de formação inicial para Educadores de Infância⁵ de todas as Universidades e Escolas Superiores de Educação públicas portuguesas que a realizam, desenvolvida por Maria Figueiredo,⁶ complementada por um estudo exploratório das características do conhecimento produzido nesse âmbito, permite identificar algumas dessas tensões no que se refere aos níveis e modos de valorização da construção de conhecimento profissional através da pesquisa;

⁵ ⁵ A estrutura da formação é semelhante para a formação de educadores de infância e professores de 1º ciclo de educação básica, em Portugal (1ª a 4ª série).

⁶ ⁶ Maria Figueiredo, *Práticas de Produção de Conhecimento no Âmbito da Formação e da Profissão: O Papel da Investigação na Identidade e no Conhecimento dos Educadores de Infância*. Tese de doutoramento em curso na Universidade de Aveiro, Portugal.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

- Uma pesquisa sobre a construção e representação do conhecimento profissional docente é desenvolvida por Joana Campos⁷ e dela destacamos, para o objectivo deste artigo, a análise de alguns dados relativos a critérios de certificação de professores, de acordo com as Estatísticas da Educação do Ministério da Educação de Portugal, que dão conta de outro conjunto de ambiguidades, algumas até em contradição com legislação em vigor, mas que ilustram a coexistência de concepções sociais muito díspares acerca da natureza e elementos-chave do conhecimento reconhecido como necessário ao exercício da docência.

- Outra das pesquisas, conduzida por Helena Luís⁸, analisou um conjunto de dados sobre o papel da supervisão em situação de formação em contexto, em ligação com situações de formação inicial, na construção e transformação do conhecimento profissional docente, de que se seleccionaram alguns elementos para a presente discussão. Estes dados foram recolhidos por entrevista quer junto de estagiárias de Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância, quer de profissionais que as supervisionaram em contexto de trabalho e que desenvolveram também processos formativos associados à função supervisiva e ao seu próprio desempenho.

A dimensão de investigação na formação inicial – uma análise exploratória do conhecimento produzido por futuros educadores de infância

O trabalho aqui apresentado, da pesquisa de doutoramento de Maria Figueiredo, desenvolveu-se em duas vertentes: primeiro, averiguar da importância da dimensão de investigação nas licenciaturas em Educação de

⁷ Joana Campos, *Profissionalidade docente: o conhecimento profissional de professores do ensino básico*. Tese de doutoramento em curso no ISCTE (Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa), Lisboa, Portugal.

⁸ Helena Luís, *Estratégias utilizadas pelos educadores de infância para promover os mecanismos de construção de conhecimento nas crianças em idade pré-escolar - construção de conhecimento profissional*. Tese de doutoramento em curso na Universidade de Vigo, Espanha.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Infância em Portugal; segundo, apreciar o conhecimento produzido nesse âmbito, por futuros profissionais. Ambas as vertentes se baseiam na perspectiva de que os professores são os principais produtores do conhecimento profissional de que necessitam para sustentar a sua acção profissional e afirmar a profissão docente.

149

Vários autores, desde Dewey que reclamava os contributos dos professores para a investigação como “um campo negligenciado” (1929, p. 26), considerando necessário o envolvimento do “professor como investigador” (p. 48), têm realçado a importância de tomar o professor como produtor do conhecimento profissional específico da sua profissão, assumindo a relevância educativa do conhecimento produzido pelos próprios professores (Alarcão, 2001b; Cochran-Smith, e Lytle, 2007; Groundwater-Smith, e Mockler, 2005; Lüdke, 2005; Lunenberg, Ponte, e Lytle, 2007). Ligada a esta emergência de um saber mais alinhado com a resolução de problemas na praxis, destaca-se a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a *posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função* (Roldão, 1998).

A alteração da habilitação profissional para os educadores de infância e para os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal em 1997 foi alvo de leituras enquadradas por esta perspectiva: reconhecimento do estatuto científico do conhecimento específico dos professores (Roldão, 2002), o incentivo à maximização da produção regular e sistemática de investigação científica relevante para a educação básica (Formosinho, 2002) e o reforço da produção de conhecimento pelos próprios docentes, ao nível de projectos ou monografias como parte dos requisitos para realizar a licenciatura (Roldão, 2002), com efeitos previstos quer no corpo de conhecimentos disponível quer na construção de rotinas de produção investigativa pelos próprios autores.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

O estudo - breve enquadramento

Esta expectativa positiva relativamente às práticas de produção de conhecimento pelos educadores de infância conduziu a um estudo de doutoramento sobre as práticas de produção de conhecimento de educadores de infância, em que foi realizado um levantamento do papel atribuído à pesquisa nos planos de estudo e programas de disciplinas relacionadas com a dimensão investigativa ao nível das licenciaturas em Educação de Infância de Portugal. Da análise realizada, destaca-se, sucintamente: a presença de uma dimensão de investigação tanto nas orientações oficiais como nos planos de estudo e a existência de distintas formas de conceber a dimensão de investigação nos planos de estudo das licenciaturas em Educação de Infância (Figueiredo, Portugal e Roldão, 2007, 2008). Verificou-se, ainda, que em cerca de metade dos cursos era solicitada realização de investigação de forma sistemática como parte dos estudos, no formato de trabalho final de curso.

Procurou-se, de seguida, analisar as características do conhecimento produzido nessas investigações pelos futuros educadores de infância, nomeadamente: a) de que tipo de conhecimento se trata, confrontando com a perspectiva de Shulman e Shulman (2004); b) em que medida a investigação realizada corresponde às características de investigação conduzida por práticos, segundo Cochran-Smith e Lytle (2007); e c) se o conhecimento produzido concretiza os geradores de especificidade elencados por Roldão (2007).

Foi empreendido no âmbito da pesquisa em curso, um estudo exploratório – do qual se retiram os dados apresentados neste artigo – para o qual foram recolhidas e lidas as 103 monografias (relatórios finais de investigação) realizadas num ano lectivo pelos alunos de um dos cursos, numa das instituições analisadas. Foram ainda analisados os programas de disciplinas relevantes e realizadas algumas entrevistas semi-estruturadas a professores e alunos. O curso em causa tem, no 2.º ano, uma disciplina anual dedicada a

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Metodologia de Investigação em Educação e, no 4.º ano, uma disciplina anual – Seminário – em que os alunos desenvolvem um projecto de investigação anual, sob orientação de um professor (um para cada 25 alunos, em média). Esta disciplina é paralela com a realização do estágio em jardim-de-infância que ocupa 17 horas por semana. O trabalho da disciplina de Seminário ocupa 4 horas por semana e implica a presença em sessões colectivas, orientadas pelo professor, e a realização individual do trabalho de investigação, resultando na escrita e entrega de um relatório e na apresentação oral final do trabalho.

151

A análise – qual a natureza do conhecimento profissional construído?

Os propósitos dos 103 estudos analisados foram agrupados por semelhança e categorizados de acordo com os componentes de conhecimento propostos por Shulman e Shulman (2004), obtendo-se a seguinte distribuição:

1. estudos centrados em conhecimento para sustentar acção/decisões sobre acção – 68%;
2. estudos centrados em conhecimento sobre as crianças – 27%;
3. estudos centrados em conhecimento sobre construção de comunidade(s) – 5%.

Para além da predominância de um foco pedagógico-didáctico, destaca-se a ausência de estudos sobre conhecimento de conteúdo (além de gestão e organização de sala de aula e compreensão sobre currículo). Estes dois dados reforçam a ideia de especificidade do saber a ser produzido por futuros docentes, centrado na dimensão de conhecimento pedagógico de conteúdo.

A estes propósitos correspondem duas tónicas metodológicas: estudos de investigação-acção (Elliott, 2000) e estudos com crianças (Christensen e James, 2005). Se os segundos são mobilizados para perceber melhor a conceptualização das crianças sobre diferentes fenómenos (aprendizagem, computadores, entre outros), os primeiros procuram responder a questões de investigação com diferentes graus de complexidade:

1. resolução de problemas concretos da prática – 48%;

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

2. compreensão do impacto de determinadas estratégias sobre dimensões de desenvolvimento/ aprendizagem da criança – 44%;
3. descrição de práticas de forma densa e analítica – 8%.

Verifica-se, no caso dos dois primeiros grupos de questões de investigação, uma excessiva simplicidade metodológica concretizada no recurso a apenas um método de recolha de dados, normalmente auto e heteroscopia. Muitos dos estudos são, aliás, investigação feita por alunos sobre a sua própria prática nos seus locais de iniciação à prática profissional. Esta dimensão, se pode ser vista como apoiando a internalização de uma atitude investigativa sobre a prática, limita os alunos à análise da sua própria prática, competências e conhecimento numa fase precoce da sua aprendizagem/desenvolvimento profissional. Para o terceiro conjunto de questões são mobilizadas combinatórias metodológicas que recorrem a entrevistas a vários informantes, análise documental, observações, sociogramas, instrumentos padronizados e análise de desenhos, resultando num conjunto de dados mais rico e numa análise mais complexa e densa.

Para melhorar caracterizar o conhecimento produzido, analisaram-se os relatórios confrontando-os com as características comuns às diferentes variações de investigação desenvolvida por práticos/professores delimitadas por Cochran-Smith e Lytle (2007, pp. 26-27):

- a) é o próprio professor/prático que assume o papel de investigador;
- b) é assumido que o conhecimento necessário para compreender, analisar e contribuir para a melhoria de situações educacionais não pode ser produzido apenas, nem principalmente, fora desses contextos, uma vez que o conhecimento necessário para melhorar a prática é influenciado pelos contextos e relações de poder que estruturam o trabalho quotidiano de aprender e ensinar;

- A realização de investigação como parte integrante da formação inicial de um docente, neste caso de um educador de infância, nos termos propostos pelo

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
curso em análise – conduzida pelo próprio futuro docente, sobre temáticas centradas na sua acção profissional – concretiza, a nosso ver, estas duas características, demonstrando valorizá-las na perspectiva que sustenta acerca da profissão docente e sua relação com o conhecimento.

c) o contexto profissional é considerado como o local de pesquisa, e os problemas e questões que emergem da prática profissional são assumidos como tópicos de estudo – as questões que exigem investigação pelo professor são perspectivadas como emanando da reflexão crítica na intersecção da prática e da teoria;

- A concretização desta característica não é completamente conseguida. Por um lado, a disciplina e os professores concedem importância à identificação de tópicos de investigação a partir dos contextos de prática onde os alunos realizam a sua iniciação profissional. Mas, por outro lado, muitos dos relatórios descrevem estudos que não surgiram a partir da prática, mas de interesses prévios dos alunos ou de proposta dos professores (mas sem referência a projectos de investigação da instituição ou dos próprios docentes). A larga maioria dos estudos concretiza, no entanto, o contexto profissional como local de pesquisa, uma vez que a investigação é conduzida nos estabelecimentos onde os alunos realizam a sua iniciação à prática profissional;

d) as fronteiras entre pesquisa e prática são desfocadas uma vez que a primeira é parte integrante, não separada, da segunda e que a aprendizagem a partir da prática é uma tarefa essencial dos professores em todo o percurso profissional;

e) sistematicidade e intencionalidade são características centrais, concretizadas na documentação sistemática da aprendizagem das crianças e do próprio ensino e aprendizagem (processos de pensamento, planificação e avaliação, questões, enquadramentos interpretativos, mudanças de perspectiva, questões tidas como dilemas e temas recorrentes);

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

- Estas duas características, essenciais à distintividade da investigação por práticos, também não são completamente concretizadas. A simplicidade da maioria dos designs metodológicos contraria esse desiderato. Apenas os estudos que procuraram descrições densas e analíticas das práticas conseguem cumprir com estas exigências.

f) as noções de validade e de generalização são bastante diferentes dos critérios tradicionais de transferibilidade e de aplicação de resultados a outras populações e contextos;⁹

g) ênfase no tornar o trabalho público e aberto a crítica por uma comunidade mais alargada, com referência a esforços para quebrar a tradicional distinção epistemológica entre conhecimento formal e prático.

- Foram levadas a cabo algumas estratégias de divulgação dos resultados, mas escassas e pouco sistemáticas: a apresentação pública dos trabalhos no final do ano não alcançou público para além da própria escola, nem sequer dos professores cooperantes; a apresentação dos estudos em congressos da área da Educação de Infância e consequente publicação em revistas especializadas, apenas foi concretizada por dois estudos, entre os 103 analisados. Estes dois últimos conseguem atingir potencial para divulgação e abertura à crítica como indicado pelas autoras.

Estando estabelecida a não total concretização das características de investigação conduzida por práticos, analisamos de seguida se os estudos correspondem aos geradores de especificidade do conhecimento profissional docente propostos por Roldão (2007) e apresentados anteriormente neste texto: *natureza compósita, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise e comunicabilidade e circulação.*

⁹ A ausência de qualquer referência a questões de validade exclui a consideração desta característica.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

A natureza compósita implica uma acção transformadora capaz de proporcionar a incorporação mútua de diferentes componentes do conhecimento profissional dos professores. Apesar do foco generalizado em questões pedagógico-didácticas, um número muito limitado de estudos apresenta uma mobilização recursiva de outros componentes de conhecimento – conteúdo, compreensão do currículo, organização e gestão da sala de aula e conhecimento sobre as crianças – que apresenta esta incorporação conceptual. Os restantes apresentam um foco muito restrito.

155

A capacidade analítica, como forma de quebrar a acção e o pensamento rotineiros, com o seu poder conceptualizador, surge também em alguns estudos. Os esforços para superar abordagens não-analíticas, não-questionadoras e meramente descritivas, recorrendo a uma documentação e discussão dos processos sistemática e baseada em métodos e informantes diversos, permitiu aos alunos atribuir e identificar significado nas situações analisadas.

Esta capacidade analítica, limitada a alguns estudos, surge no entanto restringida pela diminuta mobilização e questionamento (terceiro gerador de especificidade) concretizados pelos estudos. O titubeante domínio do conhecimento teórico aliado a um reduzido conhecimento experiencial não sustentam a necessária convocação de diferentes tipos de conhecimento, nem o necessário distanciamento analítico.

Finalmente, quanto ao quarto gerador de especificidade, duas notas opostas. Os estudos apresentam conhecimento que, ao contrário do conhecimento tácito, pode ser partilhado e está aberto à discussão, como a presente análise o demonstra. Mas este conhecimento tangível não apresenta a desconstrução, desocultação e articulação requeridas. Nem as estratégias implementadas para a sua divulgação têm sucesso em tornar esse conhecimento público, acessível e debatido.

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Algumas conclusões

Os dados apresentados deste estudo revelam que, ao nível da formação inicial, é possível investir na produção de conhecimento pelos futuros professores, ultrapassando a ideia de uma profissão meramente prática e da reflexão sem exigência analítica e teorizadora. A realização de investigação pelos futuros docentes concretiza a possibilidade de produção de conhecimento profissional específico, ainda que nem todos os critérios aplicados tenham sido correspondidos na totalidade. Como exercício de formação, que pretende lançar as sementes de práticas investigativas integrantes da profissão, representa a possibilidade de afirmação do professor como investigador, teorizador da sua prática docente e responsável pela produção do conhecimento central ao exercício da sua profissão. Exige, ainda, que as instituições de formação consciencializem esse papel e afirmem as suas práticas em função dele.

156

Habilitação e certificação para a docência: dimensões da representação social do conhecimento profissional

A certificação e habilitação para o exercício profissional como elementos distintivos dos grupos profissionais resulta, em grande medida, da ideia de profissão aproximada à de ofício (Dubar, 1997), e que tem sofrido ao longo dos séculos significativas mudanças semânticas consequentes e tradutoras dos processos sociais, políticos, económicos e culturais da sua própria estruturação e configurações.

As diferentes correntes teóricas da sociologia das profissões têm vindo a considerar a certificação e diplomação como elemento distintivo fundamental para a definição das fronteiras e domínios das práticas e saberes dos diferentes grupos profissionais. A definição de profissão apresentada na década de 30, por Carr-Saunders e Wilson (1933), sublinhava já a importância

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

da profissionalização, e nesse âmbito distinguiam os seguintes aspectos: a especialização de serviços; a criação de associações profissionais; e a constituição de uma formação específica. Para o desenvolvimento da teoria funcionalista das profissões constituiu referência central a ideia de Parsons (1968) acerca da *dupla competência profissional* distinguindo a dupla competência – teórica e prática. Para os autores desta corrente podem reunir-se como critérios comuns da definição de profissão: a ideia de um saber profissional que é especializado em resultado de uma formação intelectual, orientada por um ideal de serviço (Maurice, 1972). Tais critérios estão subjacentes à discussão das “semiprofissões”, “quaseprofissões” e “pseudoprofissões” (Chapoulie, 1973), de que não se ocupa a presente discussão.

No âmbito do interaccionismo simbólico, destaca-se o pioneiro trabalho de Hughes (1958) que, em sentido lato, propôs como critérios de definição de profissão: a definição de um saber “profissional”, que não é necessariamente científico; a existência de uma organização de profissionais e, ainda, a definição de uma carreira enquanto meio de socialização profissional. Para ambas as correntes, a formação constitui a referência central, vivida em diferentes momentos desse processo que é a socialização profissional, por exemplo: a imersão na cultura profissional e/ou o confronto entre a profissão idealizada e a prática profissional. Igualmente, ambas as correntes conferem central importância ao *diploma*, enquanto autorização legal para o exercício profissional, e o *mandato*, como obrigação moral.

No caso português, a evolução da profissionalização dos professores pautou-se por uma elevada dominação do Estado (Araújo, 1985; Barroso, 1999; Nóvoa, 1995a e b), assemelhando-se a um processo de funcionarização (Nóvoa, 1995a e b), fortemente atravessado por uma progressiva feminização (Araújo, 1985). Por outro lado, a profissionalização deste grupo profissional fez-se na ausência de um código deontológico e regulador da actividade (Nóvoa,

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

1995a e b). A combinação destes factores resultou numa sobrevalorização da certificação e diplomação, que para este grupo profissional constitui a condição de acesso para o exercício da actividade profissional, e consequentemente para a integração nos contextos e cultura profissionais. Actualmente, assiste-se a um momento de transição, em resultado da alteração do estatuto da carreira que determina provas de acesso (Pereira, 2009).

158

A certificação e diplomação como elemento definidor das fronteiras e domínios das práticas e saberes dos diferentes grupos profissionais ilumina a multidimensionalidade analítica que recobre a problemática do conhecimento profissional dos professores. Ganha particular relevância se se considerarem as diversas vias de formação disponíveis para o acesso à certificação e habilitação para a docência, e a sua coexistência no mesmo sistema de ensino.

Categorias profissionais, tipologias de formação e modos de certificação variáveis

Para a presente discussão do lugar atribuído ao conhecimento na teia complexa da afirmação profissional traduzida na certificação para o acesso à profissão, recorreu-se a dados das Estatísticas da Educação em Portugal no âmbito de tese de doutoramento em curso, desenvolvida por Joana Campos. Para o presente exercício considerou-se a certificação dos professores, seja pela sua condição de credencial para o acesso para o exercício da actividade profissional, seja pela “visibilidade” que assume o grau académico no que ao conhecimento profissional diz respeito.

A certificação comporta assim uma dimensão objectiva que corresponde a nível e tipo de conhecimento diferenciado. Os certificados atestam graus distintos em nível, encontrando-se em exercício docentes com graus de Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. Por outro lado, à certificação corresponde também uma dimensão de cariz subjectivo, que se prende com o reconhecimento simbólico do diploma.

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

No caso do grupo profissional dos professores, à certificação conferida pelo diploma académico tem correspondido a habilitação para a docência, e esta tem sofrido, ao longo das últimas décadas, mudanças significativas no que diz respeito aos tipos e modos/vias de obtenção da referida habilitação. Para diferentes níveis de ensino encontram-se trajectórias de formação profissional distintas (Abreu e Roldão, 1989):

- a) uma primeira linha de distinção prende-se com as áreas de saber, demarcando-se claramente entre áreas de saber disciplinares, para os professores do Ensino Secundário e/ou 3º Ciclo do Ensino Básico, *versus* saberes de cariz mais generalista ancorados no domínio da pedagogia, para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- b) uma segunda linha refere-se às instituições de formação inicial que conferem o certificado e habilitação para a docência, que se distribuem pelos diferentes subsistemas do ensino superior, designadamente pelas universidades e institutos politécnicos, por um lado, e por outro, por instituições de natureza pública ou privada;
- c) uma terceira linha de distinção diz respeito às vias de formação, considerando-se as diversas possibilidades como a de cursos de formação inicial com habilitação para a docência ou a de profissionalização em serviço, e outros como os complementos de formação;
- d) decorrente desta linha, surge uma outra que se prende com a natureza da formação, distinguindo-se os cursos generalistas das especializações, seja por área de saber, seja por grau de formação.

A certificação será, portanto, determinante para a integração nos contextos e culturas profissionais respectivas, uma vez que as diferentes trajectórias de formação profissional constituem, também, indicadores de pertença a uma cultura e identidade profissionais marcadas/atravessadas por distinções simbólicas resultantes das distinções elencadas. À aparente homogeneidade e uniformidade de ciclos e níveis do sistema de ensino correspondem significativas diferenciações internas, em parte descoincidentes da estrutura

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
definida pelas diferentes políticas educativas. Estes enunciados orientaram a
organização da informação que sumariamente se apresenta sobre os
referentes de cultura profissional e identidade profissional. Neste caso,
consideraram-se como indicadores e referentes de reconhecimento externo: os
dados recentes das Estatísticas da Educação do Ministério da Educação
(2009), e da Classificação Nacional das Profissões (1994), em vigor em
Portugal.

160

A representação do conhecimento docente implícita na agregação de dados estatísticos

Nas Estatísticas da Educação, os professores são considerados por níveis de
ensino, contudo, agregados do seguinte modo: professores do actual 1º e 2º
ciclo do Ensino Básico (do 1º ao 6º ano de escolaridade), por um lado, e os do
3º ciclo do Ensino Básico (7º a 9º anos) associados aos do Secundário (10º a
12º anos) (Quadro 2). Esta fronteira marca-se, de igual modo, na Classificação
Nacional das Profissões do Instituto Nacional de Estatística (Quadro 1).

Esta distribuição contraria, contudo, o estatuto de pertença e colocação de
professores que, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, se
situam por nível: a) básico com 3 ciclos, do 1º ao 9º anos; e b) Secundário do
10º ao 12º anos. Contudo, a cultura e a formação destes subgrupos mantém-se
próxima da situação anterior a este quadro legal, facto que permanece
evidenciado na caracterização dos grupos profissionais.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Quadro 1 - Professores segundo a Classificação Nacional das Profissões (Portugal)

Nível de Ensino do Sistema Educativo	Grupo Profissional
Educadores de Infância	TPI - Técnicos e Profissionais Intermédios
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	
Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico	
Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico	PTE - Profissionais Técnicos e de Enquadramento
Professores do Ensino Secundário	

Fonte: Classificação Nacional das Profissões (1994)

A ideia de ensino básico (1º ao 9º anos de ensino obrigatório, universal e gratuito) é recente, no sistema português, como afirma Afonso (2009) e resulta de “uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária” (Afonso, 2009, p. 48). A análise da evolução da profissionalização dos professores contribui para a compreensão das distinções e fronteiras que actualmente atravessam o grupo. Da análise dessa evolução não se ocupa todavia o presente texto.

Mais recentemente, a distribuição do grupo dos professores sofreu outras transformações, se se considerar analiticamente a distribuição dos professores por grau de habilitação e por nível de ensino. Embora ganhe evidência a diferenciação interna por nível de ensino, mantendo-se a configuração piramidal, é particularmente relevante analisar a heterogeneidade intra nível no que ao grau de habilitação diz respeito (Quadro 2 e Figura 1). Há por exemplo, transformações intra-níveis decorrentes da distribuição de graus pelos docentes, para além dos exigidos para a docência – nomeadamente mestrado

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
e doutoramento - que têm alterado a fisionomia clássica e uniforme de cada
nível de ensino.

A evolução das habilitações dos docentes em Portugal

Apesar da alteração da exigência de habilitações diferenciada por grau para os diferentes níveis de ensino para a actual exigência de grau comum (licenciatura em 1997 e mestrado a partir de 2007), mantêm-se tipologias diversas quanto à natureza dos saberes exigidos para os diferentes níveis, ainda que com grau académico idêntico. Tal diversidade surge associada à especificidade etária e curricular dos diferentes níveis e comporta também uma associação valorativa diferenciada – os saberes pedagógicos são mais valorizados nos níveis iniciais e os saberes conteudinais científicos, associados ao Ensino Secundário, são mais reconhecidos socialmente. Esta representação arreigada, que por vezes se referencia como metáfora do duplo funil, constitui contudo um constrangimento forte à afirmação da especificidade de um saber docente próprio, transversal aos níveis e áreas de ensino.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

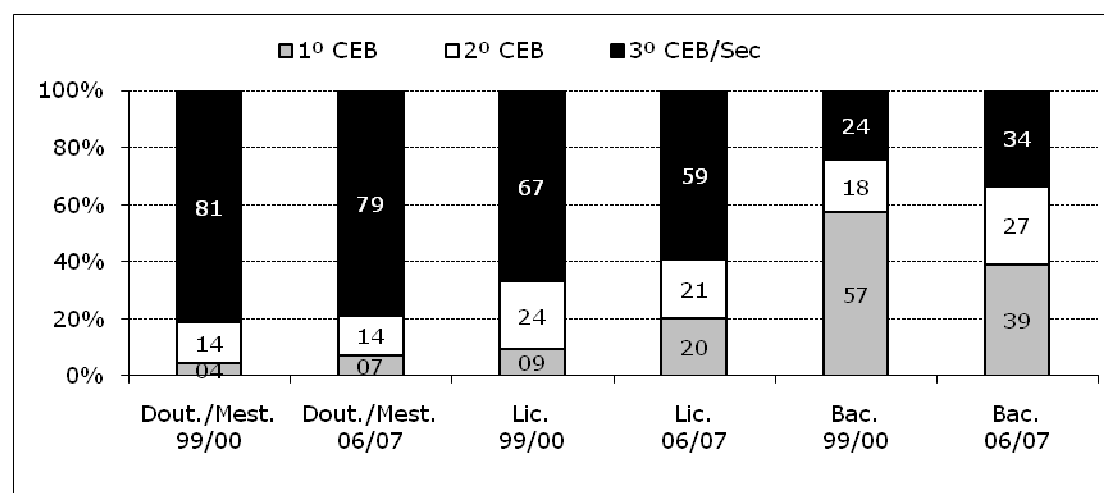
Quadro 2 - Professores do Ensino Básico e Secundário por Grau de Habilitação – 1999/00 e 2006/07 (N)

	1999/00			2006/07		
	1º CEB	2º CEB	3º CEB Secundário	1º CEB	2º CEB	3º CEB Secundário
Doutoramento/ Mestrado	106	361	2 036	383	740	4 210
Licenciatura	9 355	23 914	67 478	24 839	25 521	72 959
Bacharelato	27 164	8 781	11 549	6 149	4 336	5 296

Fonte: Educação em Números. Portugal, 2008 - GEPE/ME

A evolução de habilitações adquiridas pelos diferentes grupos de docentes para além das requeridas obrigatoriamente pode ser comprovada no quadro 2 e as figuras seguintes ilustram essa evolução.

Figura 1 - Grau de Habilitação dos Professores por Nível de Ensino (Ensino Básico e Secundário) – 1999/2000 e 2006/2007 (%)

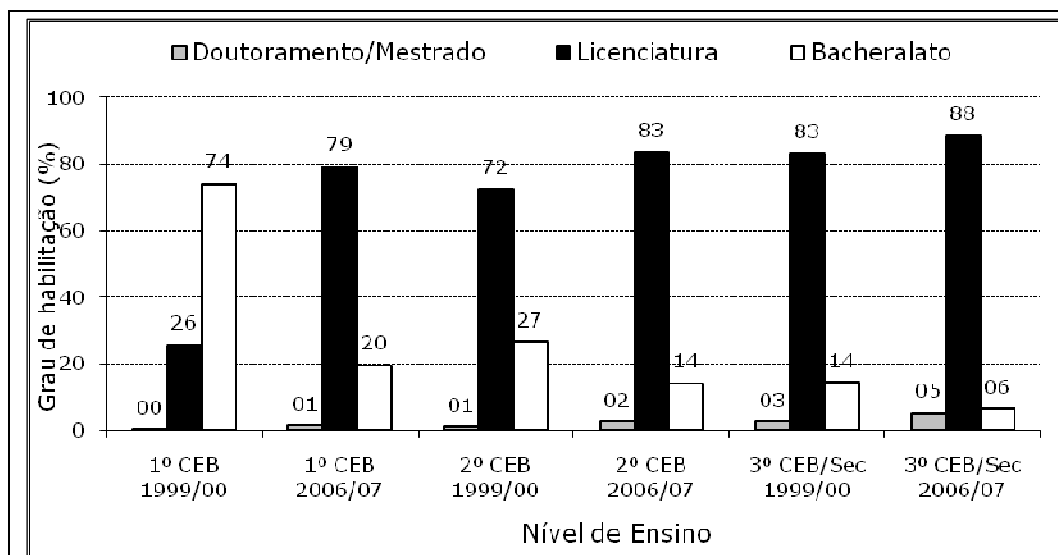


Fonte: Educação em Números. Portugal, 2008 - GEPE/ME

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

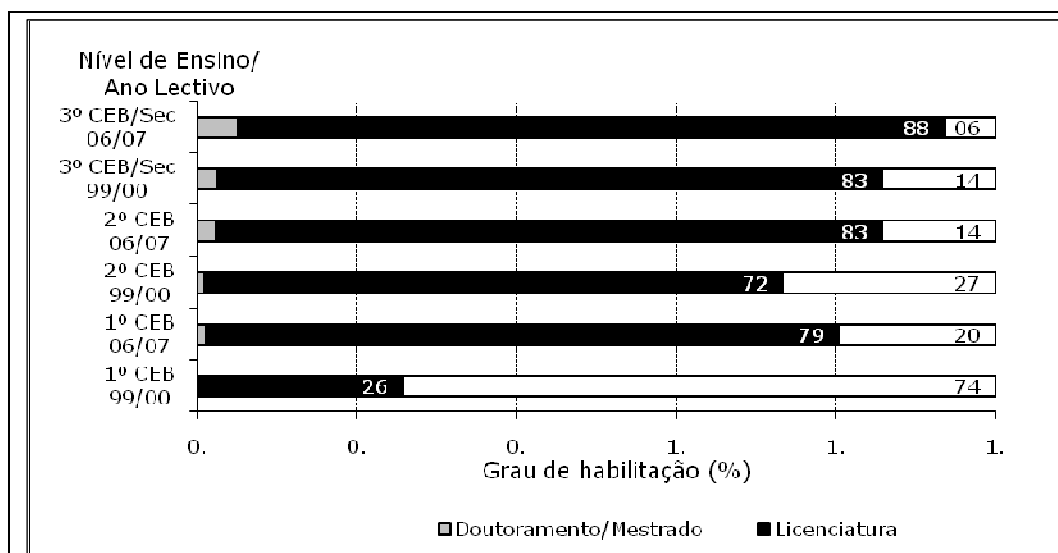
Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Figura 2 - Evolução dos Graus de Habilitação dos Professores por Nível de Ensino – 1999/2000 e 2006/2007 (%)



Fonte: Educação em Números. Portugal, 2008 - GEPE/ME

Figura 3 - Professores do Ensino Básico e Secundário por Grau de Habilitação – 1999/00 e 2006/07 (%)



Fonte: Educação em Números. Portugal, 2008 - GEPE/ME

Destacam-se da leitura destes dados estatísticos, entre outros, os seguintes aspectos:

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

1. O decréscimo nos bacharéis de 1999/2000 para 2006/07 explica-se pela alteração à qualificação requerida para o exercício da docência no 1.º ciclo do ensino básico (e também para os educadores de infância, não incluídos neste quadro), que até 1997 era apenas de bacharelato;
2. o aumento dos doutores e mestres corresponde à maior oferta universitária em Educação, mas verifica-se que o seu número é maior nos docentes de níveis mais elevados da escolaridade, embora também esteja a aumentar nos níveis iniciais.

165

A análise destes dados relativos à dimensão da certificação demonstra que o grupo profissional dos professores é heterogéneo e atravessado por fronteiras que se traduzem no reconhecimento de tipos e níveis de conhecimento diferenciados.

Verifica-se com clareza que a evolução da profissionalização dos professores não tem sido, nem é, linear, traduzindo-se na tensão entre a tradicional diferenciação por níveis de ensino e políticas de harmonização de graus, e evidenciando, mais recentemente, a emergência de níveis de certificação diferenciados distribuídos desigualmente no interior de cada nível de ensino. Para além disso, verifica-se que as alterações legislativas que conduziram à actual igualdade legal de grau como requisito para a docência em qualquer nível (licenciatura a partir de 1997 e mestrado a partir de 2007) não arrastaram idêntica leitura nas classificações profissionais dos subgrupos de docentes, que reflectem a força da representação social diferenciadora dos professores, em estatuto e em conhecimento, por nível de escolaridade

Em síntese, a diversidade de trajetórias de formação profissional, bem como as condições de acesso e de inserção profissionais, configuram-se como indicadores de pertença a uma cultura e geradores de identidade profissional, que no caso do grupo dos docentes se pautam por distinções significativas, como as que anteriormente identificámos. Tais distinções marcam

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

simbolicamente culturas e reconhecimentos resultantes de proveniências distintas, que se constroem largamente em torno do tipo e valor social do conhecimento que as estrutura.

Os resultados da pesquisa teórica, empírica e metodológica encerram um potencial significativo no que à formação de professores diz particular respeito, nas suas diversas vertentes. Assume-se assim como central a importância de aprofundamento do conhecimento sobre o processo de construção do conhecimento profissional dos professores, para que se incida de modo mais informado e adequado sobre os aspectos fundamentais da sua formação.

166

Supervisão em contexto de formação – modos de construção do conhecimento profissional de Educadores de Infância

O estudo – perspectiva breve

A terceira pesquisa que convocamos neste artigo, conduzida por Helena Luís, visa conhecer estratégias utilizadas pelos educadores de infância para promover os mecanismos de construção de conhecimento de crianças em idade pré-escolar, e o impacto do processo supervisivo na construção de próprio conhecimento profissional das educadoras de infância e estagiárias envolvidas no contexto em análise. O estudo situa-se na formação inicial de Educadores de Infância, no âmbito da Prática Profissional, desenvolvida e supervisionada no ano final do curso. Apresentam-se alguns dados preliminares da análise do impacto do processo supervisivo, tal como foi percebido, quer em termos dos formandos, suas concepções e práticas, quer por parte dos supervisores, que partilharam uma formação neste âmbito.

No plano epistemológico, cruzam-se neste estudo três planos de construção de conhecimento que interagem no processo supervisivo que foi objecto de estudo: (i) o conhecimento curricular construído pelos sujeitos/destinatários da acção educativa (alunos ou crianças de pré-escolar), (ii) o conhecimento

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

profissional construído pelos educadores principiantes (estagiários) e (iii) o conhecimento profissional construído pelas supervisoras, e desenvolvido no contexto de trabalho e no interior da supervisão que exercem sobre as estagiárias, em interacção com as crianças. Nestes três níveis de análise convocam-se como caracterizadores os referidos por Roldão (2007) e sustenta-se a desmontagem dos dados nas visões de conhecimento profissional de Shulman e Schön.

167

Partindo da visão da viabilidade da construção do saber profissional na linha de uma epistemologia da prática (Schön, 1983; Alarcão e Roldão, 2008), perspectiva que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso, produtora de saber profissional, um projecto de formação de educadores ou professores implica reforçar a profissionalidade e a adopção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da actividade docente (Roldão, Hamido e Galveias, 2005).

A construção do saber profissional é entendida, como acima sublinhámos, como condição determinante para a afirmação da autonomia e profissionalidade do docente (Zeichner, 1993; Hargreaves, 1998) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características, muitas vezes adversas, dos contextos educativos em que os jovens educadores e professores iniciam a profissão.

Nesta investigação privilegiou-se a educação em ciência, uma vez que estudos e práticas na educação de infância revelam frequentemente a necessidade e importância do papel do adulto como mediador na aprendizagem e na construção do conhecimento pela criança. (Pascal e Bertram, 1999). A teorização sustenta-se em perspectivas construtivistas do desenvolvimento humano como as de Bruner (1996) e Vigostsky (1978), que se estruturam em torno de uma visão da criança como construtora do seu conhecimento, curiosa,

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
com saberes construídos e capaz, que se desenvolve em processos
interactivos com a cultura e os outros.

A educação em ciência pode enfatizar a construção do conhecimento num contexto social e comunicacional ao considerar a perspectiva da criança como ponto de partida no processo de aprendizagem, a sua participação e os seus recursos na observação e exploração e do mundo e a capacidade de se envolver em projectos mediados pelo educador.

168

O estudo desenvolve-se a partir da dinamização de uma comunidade que procura estimular e apoiar o desenvolvimento de boas práticas educativas ao nível do ensino experimental das ciências. Esta comunidade, em funcionamento, é constituída por investigadores/docentes da instituição formadora, alunos finalistas do Curso de Educação de Infância e educadores de infância do terreno que colaboram na prática profissional supervisionada. O objectivo é analisar a construção do conhecimento nos vários níveis de participação – crianças, estagiários, educadores – e nas interações geradas pelo processo.

Papel da supervisão no processo formativo de construção de conhecimento- a voz dos sujeitos

Os resultados parcelares da percepção do processo supervisivo que neste artigo se apresentam referem-se a uma fase exploratória deste estudo e centram-se em notas de campo de observações da prática, na análise de registos dos discursos supervisivos ocorridos na interacção entre educadores e estagiários recolhidos nas sessões de supervisão, e na análise de conteúdo da documentação produzida (*portfolio* dos estudantes, reflexões escritas, relatórios, etc). Dão conta essencialmente de percepções dos participantes de forma ilustrativa. A categorização analítica global está ainda em processo de elaboração e reconstrução, para o conjunto de blocos dos dados recolhidos,

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
pelo que não constitui parte deste texto. O grupo em estudo a que aqui nos
reportamos era constituído por dois educadores e seis estagiários.

Os dados em análise neste segmento do estudo apontam para alguma eficácia do processo supervisivo e suas funcionalidades – observação, discussão analítica, reorientação – na construção de um conhecimento específico, apesar da identificação de alguns constrangimentos. O discurso das educadoras e das estagiárias sobre análise de registos vídeo da própria intervenção e das intervenções das colegas e posterior reflexão e discussão nas sessões de supervisão referem:

“...é muito difícil observarmo-nos e avaliarmo-nos de forma tão directa. A minha grande dificuldade foi conseguir ser precisa na minha observação.” (estagiária C)

“Fiquei estranha... é olhar para mim mesma!” (estagiária M)

“... as primeiras vezes em que me senti observada perdi toda a naturalidade e toda espontaneidade que me caracteriza...”
(estagiária A)

A eficácia de alguns instrumentos de observação e posterior análise e reflexão permitiu que a equipa verificasse a centralidade das interações educativas na construção de conhecimento necessário ao desempenho profissional, bem como o acréscimo de percepção da complexidade da função de *ensinar*. Por exemplo, no registo de uma estagiária:

“O trabalho do educador é tão complexo e desafiante que não consiste apenas em proporcionar às crianças diversos tipos de experiências e aprendizagens, como também o seu trabalho passa pela interacção. A interacção vai possibilitar o desenvolvimento da socialização, da facilidade na resolução de problemas, uma maior

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

*construção do conhecimento, da auto-estima e do auto-conceito,
levando à autonomia.” (estagiária C)*

Sobre a própria reflexão, consideraram que o processo supervisivo permitiu a todos a consciência crítica da acção educativa e a sua valia como instrumento de construção de conhecimento, como destaca uma das estagiárias:

“É a partir dela (reflexão), que considero e revejo a minha intervenção e que parto para a renovação das minhas práticas. Ao reflectir questiono a minha prestação e procuro justificá-la. A partir das reflexões tenho oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a minha acção.” (estagiária C)

“Ao observar os outros questionamos a nossa acção educativa, há como que uma devolução da consciência, que nos sacode!” (educadora A)

“... ao visualizar as observações senti que me demonstrei um pouco inactiva, no entanto e como já referi foi minha intenção deixar as crianças explorarem e descobrirem mais sobre elas e sobre os outros”. (estagiária A)

Permitiu ainda melhorar práticas, no sentido identificado e debatido pelo grupo, com potenciais áreas de mudança, sustentadas em conhecimento construído na situação. Por exemplo, na promoção do trabalho colaborativo entre as crianças e os adultos:

(Todas as crianças estão a trabalhar nas diferentes áreas, conforme as suas escolhas. A estagiária A está na mesa onde três crianças fazem um jogo de mesa)

C – A. Não sei fazer este jogo! – Estão duas crianças a trabalhar no computador.

E – Não sabes? Pede ao H. que está contigo. Ele ajuda-te!

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

C – Não ajuda nada, não vêes que ele é dos 4? Este jogo... ele ainda não conhece...

E – Quem é que pode ajudar o P? Diz a estagiária em voz alta.

Outra C – Eu quero, eu quero! Logo a seguir, oferecem-se mais crianças!

E – Pronto, pronto, é só preciso uma pessoa, vai a M. que foi a primeira.

(A M. deixa o livro que estava a ler na biblioteca e corre para o computador...)

“... é importante todo este trabalho em colaboração, envolvendo tantas pessoas diferentes com diferentes saberes... ‘crescemos’ todos!” (educadora A)

Promoveu a qualidade das interações e o papel do adulto como mediador, sustentados numa teorização e análise que atravessaram a construção do processo formativo:

“O enfoque nas questões da autonomia da criança e da forma mais eficaz de a promover intencionalmente foram fundamentais para potenciar a qualidade das interações “ (Educadora A)

“Considerou-se a promoção da autonomia da criança como geradora de um ambiente educativo onde o adulto numa atitude de cooperação e apoio lhe permite ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interação com ela, com as outras crianças e com os adultos.” (Educadora B)

Em síntese, e nas palavras de uma educadora participante:

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

“Foi uma mais-valia e facilitou o emergir dos aspectos mais significativos, o cruzamento de olhares, a combinação da teoria com a prática. Foi neste que fazer de Paulo Freire¹⁰, nestes processos “intensos” de diálogo e cooperação que aconteceu a aprendizagem efectiva de Vygotsky. Aconteceu na reflexão e já tinha acontecido na prática, quando as estagiárias tornaram a sua acção educativa intencional no que se refere à promoção da autonomia, dando mais tempo às crianças para experimentar, escolher, negociar, falar, resolver problemas e conflitos. (Educadora B)

172

Evidencia-se nestes dados do discurso dos diferentes sujeitos um reconhecimento da qualidade formativa dos espaços de supervisão, na medida em que são associados à construção de novo conhecimento sobre situações causadoras de perplexidade ou dificuldade. A atribuição causal dessa valoração reside, segundo este conjunto de dados e na visão destes sujeitos, (i) na discussão e análise de situações da prática, geralmente problemáticas, (ii) na colaboração entre os actores envolvidos (educadoras e estagiárias por um lado e as crianças por outro), (iii) na articulação teoria-prática em situação¹¹ e (iv) nas dimensões de autonomia e de intencionalidade das acções, patentes na construção de novo conhecimento quer nas educadoras quer nas crianças.

¹⁰ “É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o *que fazer* é praxis, todo fazer do *que fazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *que fazer* é teoria e prática. É reflexão e ação.” (Paulo Freire, 2006, p.141)

¹¹ Ver Roldão (2007) para os caracterizadores de especificidade do saber docente.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Formar profissionais docentes - a centralidade do conhecimento específico

Retomemos pois a nossa problematização inicial. A questão da formação de professores traduz-se, como as pesquisas também documentam, num processo de construção epistemológica e prática, que por sua vez alimenta a construção identitária do grupo e dos subgrupos no interior dos docentes.

A situação vivida hoje por estes agentes fundamentais da função social de ensinar é atravessada por uma tensão permanente entre o reforço da profissionalidade ou a regressão a estatutos funcionários ou a identidades praticistas, umas e outras fundadas em processos históricos longos e densos.

O elemento central da superação desta tensão parece ligar-se indissociavelmente ao lugar e à valia da especificidade de um saber definidor da legitimidade social, e garante da capacidade do grupo assumir um salto qualitativo no seu desenvolvimento profissional face às novas situações sociais que transformaram a fisionomia da escola e as exigências colocadas ao seu modo de trabalhar, mesmo se elas se naturalizaram na representação social num formato anacrónico, herdado das épocas em que a escola se estruturou segundo o paradigma da homogeneidade. Lidar com a diversidade dos públicos, e simultaneamente responder a todos com qualidade que a democracia lhes confere como direito, implica, na perspectiva que procurámos defender, um enfoque acrescido na natureza, especificidade, construção e uso de um conhecimento profissional claramente reconhecível e socialmente respeitado.

É nesse lugar geométrico da construção e desenvolvimento do saber que sustenta o complexo acto de ensinar que as instituições formadoras e produtoras de pesquisa têm o seu campo de desenvolvimento e auto-análise preferencial. Aí, na reflexão sobre os *como* e os *onde* da formação enquanto

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
construção epistemológico-prática de um saber que se quer profissional, e nos
quem e com quem da produção e uso desse saber pela pesquisa, se situa, a
nosso ver, o desafio maior que se coloca na actualidade à formação de
professores em articulação com a pesquisa educacional.

Referências bibliográficas

- Abreu, I., & Roldão, M. C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In C. Mourão, E. L. Pires & I. Abreu (Orgs.), *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 41- 94). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In CNE (Org.), *A Educação dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109, Colecção Estudos e Relatórios). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alarcão, I. (2001a). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2001b). Professor-investigador: que sentido? que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Araújo, H. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- Barroso, J. (Org.) (1999). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Bruner, J. (1996). What have we learned about early learning? *European Early Childhood Research Journal*, 4 (1), 5-16.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.
- Carr-Saunders, A. M, & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. London: Oxford Press.
- Chapoulie, J. M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, 14, 86-114.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Christensen, P., & James, A. (Orgs.) (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas* (Trad. M. Cruz). Porto: ESE Paula Frassinetti (original em inglês, 2001).

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2007). Everything's ethics: practitioner inquiry and university culture. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds.), *An ethical approach to practitioner research* (pp. 24-41). New York: Routledge.

Dewey, J. (1929). *The sources of a Science of Education*. New York: Liveright.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata (original em inglês, 1991).

Figueiredo, M., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2007). Estudo exploratório sobre a componente de investigação nas licenciaturas em Educação de Infância em Portugal. In P. Pequito, & A. Pinheiro (Orgs.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância* (pp. 285-298). Porto: ESE Paula Frassinetti.

Figueiredo, M., Portugal, G., & Roldão, M. C. (2008, Fevereiro). *A dimensão de investigação nas licenciaturas em Educação de Infância em Portugal: produção de conhecimento e afiliação*. Comunicação apresentada no 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias possíveis, Mundos reais, Braga.

Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.

Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 4, 19-35.

Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.

Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2005, Julho). *Practitioner Research in Education: Beyond Celebration*. Comunicação apresentada na AARE Focus Conference, Cairns, Austrália. Retirado em Maio, 28, 2007, de

www.aare.edu.au/05papc/gr05007y.pdf

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP

ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 2, p.138-177, Setembro/2009

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

- Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe: The Free Press.
- Instituto de Educação e Formação Profissional - IEFP (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Lisboa: IEFP.
- Lüdke, M. (2005). Destaque-Pesquisa e formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), 11-12.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P-H. (2007). Why shouldn't teachers and teachers educators conduct research on their own practices? *European Educational Research Journal*, 6 (1), 13-24.
- Marcelo, C. (2009) Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo-Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-21
- Maurice, M. (1972). Propôs sur la sociologie des professions. *Sociologie du Travail*, 72 (2), 213-225.
- Ministério da Educação (2009). *A educação em números. Portugal, 2008*. Lisboa: GEPE/ME
- Nóvoa, A. (1989). *Dos Professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF-UTL.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995a). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995b). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, I. (2009) Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidência sobre o caso português. *Working Paper* nº 58, CIES.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Roldão, M. C. (1998) Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 79-87.

O CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES – ESPECIFICIDADE, CONSTRUÇÃO E USO. DA FORMAÇÃO AO RECONHECIMENTO SOCIAL

Maria do Céu Roldão, Maria Figueiredo, Joana Campos e Helena Luís

Roldão, M. C. (2002). A universitarização da formação de educadores de infância e professores do 1.º ciclo. *Infância e educação – Investigação e práticas*, 4, 36-41.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), XI (13), 108-126.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2 (34), 94-103.

Roldão, M. C., Galveias, F., & Hamido, G. (2005). *Relatório do Sub-projecto 5: Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional*. Aveiro: Universidade de Aveiro/FCT.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, (2), 257-271.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista da Educação*, 13, 5-13.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.